



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



CULTURA
ACADÊMICA
Editora

Formação de professores e política de ensino superior no Brasil

Lalo Watanabe Minto

Como citar: MINTO, L. W. Formação de professores e política de ensino superior no Brasil. *In:* PENITENTE, L. A. A.; MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (org.). **As (contra)reformas na educação hoje.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018. p. 35-50.
DOI: <https://doi.org/10.36311/2018.978-85-7983-985-6.p35-50>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICA DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Lalo Watanabe Minto

Neste artigo vamos nos orientar por uma pergunta básica: qual é o lugar que a formação de professores vem ocupando nas políticas para o Ensino Superior (ES) no Brasil de hoje? Não temos a pretensão de oferecer às/aos leitoras/es uma análise propriamente dita dessa formação ou da reforma curricular da educação básica, em curso nos anos recentes; nosso intuito é nos somar ao que se poderia denominar de estudos de base, que pretendem contribuir para que outros estudos/análises mais aprofundados sejam feitos. Trataremos, assim, de algumas das condições básicas para as políticas de formação de professores, tendo como ponto de partida a configuração do ES no Brasil contemporâneo e algumas de suas principais tendências.

<https://doi.org/10.36311/2018.978-85-7983-985-6.p35-50>

UM PANORAMA DO ES NO BRASIL: DIVERSIDADE E PROJETOS DOMINANTES

É de notório conhecimento que o ES não difere de uma característica chave de toda a nossa educação: sua configuração enquanto sistema nacional é bastante limitada. No caso do nível superior, essa heterogeneidade é bem destacada na distribuição das matrículas em instituições de tipos diferentes, por essa razão, de acessos também muito diferentes, bem como na profunda desigualdade existente entre as instituições de ensino superior (IES) e entre áreas e setores dentro das próprias instituições. Das 2.407 IES existentes em 2016: 197 eram universidades; 166, centros universitários; 2004, faculdades; 40 Institutos Federais e CEFETS.

No *topo* das redes de ES estão as universidades, definidas constitucionalmente (Art. 207) como instituições que possuem autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, em que as atividades devem seguir o princípio da *indissociabilidade* entre ensino, pesquisa e extensão. Porém, temos vivenciado um processo avançado de descaracterização / fragilização desse segundo princípio, o que em grande medida se expressa na diferenciação entre universidades públicas e privadas. Estas últimas, sabidamente, quando muito cumprem o mínimo de atividades em termos de pesquisa para manterem seu reconhecimento como universidades¹. Em 2016, havia 108 universidades públicas (1,68 milhões de matrículas) e 89 privadas (2,64 milhões de matrículas).

Os números acima nos levam a outra característica essencial do ES: a *privatização*. Para muitos dos defensores do “livre mercado”, essa é uma contingência ou uma decorrência da pouca oferta de instituições públicas, acusadas de “ineficientes”. Trata-se, porém, de uma *política de Estado* que vem sendo construída desde as reformas da Ditadura Civil-Militar. No bojo dessa política, ocorreram tanto o crescimento absoluto

¹ Dois Projetos de Decreto Legislativo (PDC n. 423/2016 e PDC n. 429/2016), de autoria do deputado Bonifácio de Andrada (PSDB-MG), tramitam no Congresso Nacional com o objetivo de sustar duas resoluções do Conselho Nacional de Educação/CES (Resolução n. 2, de 07/04/1998, revogada e substituída pela Resolução n. 3, de 04/10/2010), que instituíram critérios para o credenciamento das universidades. Embora não explicitado, o intuito do projeto é, em nome da “autonomia universitária”, reduzir as exigências para esse credenciamento (sobretudo aquelas relacionadas às atividades de pós-graduação), praticamente eliminando-as, uma antiga bandeira do setor privado de ensino superior. Andrada, aliás, é fundador e reitor licenciado de uma IES privada, com cerca de 37 mil estudantes matriculados (TUFFANI, 2016).

das IES, matrículas e cursos no setor privado, como o progressivo *adensamento* privatista nas IES públicas.

Uma última característica é a frágil ocorrência de relações democráticas no setor. Esta fragilidade possui raízes históricas, por um lado, haja vista que a própria construção deste nível de ensino no Brasil foi dominada pelas chamadas escolas superiores tradicionais (elitizadas) e por grupos de interesse privados; mas, por outro lado, também é fruto da história das IES durante e depois da Ditadura, que não passaram por um processo de revisão radical de sua estrutura e de seus mecanismos institucionais, mantendo muitos dos traços e dinamismos que o regime autoritário lhe impôs (MINTO; MINTO, 2012, p. 83-85).

Para fechar esse primeiro item, gostaríamos de reforçar que, em termos analíticos, se todas essas desigualdades do ES – somadas às da educação básica – não forem compreendidas como *faces* de uma política maior, inviabiliza-se o entendimento da política de formação de professores no Brasil, que é uma política articulada tanto com o nível superior (âmbito de formação obrigatória desses profissionais desde a LDB/1996) quanto com o nível básico.

ENSINO SUPERIOR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Sabemos que a exigência específica de formação de professores em nível superior ainda é uma conquista recente, com desafios diversos para que se torne uma realidade efetiva e universalizada em nossos sistemas de ensino. Dados oficiais indicam que dos “2.196.397 professores da educação básica do país, mais de 480 mil só possuem ensino médio e mais de 6 mil, apenas o ensino fundamental” (MEC, 2017). Sem desprezar esse importante déficit, bem como o fato de que muitos docentes diplomados não possuem licenciatura (cerca de 95 mil) ou não atuam em suas áreas de formação específica, neste artigo vamos nos deter, de forma geral, nessa formação de nível superior. Nesta, temos uma realidade que tal como o ES em geral, a formação de professores apresenta algumas características bem destacadas:

a) oferta dos cursos é *diversificada* – aos diferentes tipos de formação ofertadas correspondem, em geral, formas também diferentes de inserção profissional (FREITAS, 2007, p. 1206). Decorre disso uma distribuição das matrículas em IES diferenciadas, com padrões de qualidade bastante desiguais, o que também se expressa em termos de uma divisão entre as redes pública e privada.

b) amplamente *privatizado* – os cursos de formação de professores foram se tornando um filão para o interesse privado. Trata-se de uma conjunção de várias tendências: de ampliação das exigências de formação (LDB/1996); da rápida expansão do ES privado; das políticas implementadas no Brasil, sobretudo, a partir de meados dos 2000, que foram decisivas para potencializar ainda mais o crescimento do setor privado de ES, sendo, aliás, um de seus carros-chefes: o Prouni e o FIES².

Dados de 2016, do Censo da Educação Superior do INEP (BRASIL, 2017), apontam que as matrículas nos cursos de licenciatura estavam divididas na seguinte proporção: 61,9% privadas, 38,1% públicas; sendo 57,9% destas em cursos presenciais e 42,1% em cursos à distância.³

Em termos dos distintos tipos de IES, a divisão também é nítida: 36% dos concluintes de licenciaturas, em 2014⁴, estudaram em IES **não** universitárias privadas; outros 34%, provinham das universidades públicas; 26% de universidades privadas; por fim, 4% das IES **não** universitárias públicas.

No estado de São Paulo, os números da privatização na formação de professores são ainda mais eloquentes: 88% dos professores/as se formaram no setor privado em 2014. Do total de concluintes neste mesmo ano, apenas 9% estudaram em universidades públicas.

c) *Ensino à Distância* – o uso indiscriminado dessa *modalidade* vem se expandindo. A opção é pelo barateamento dos custos, o que, no caso do ES privado significa potencializar os lucros. Os dados do setor, fornecidos pela consultoria Hoper, nos dão um indicador importante: as

² Em 2015, os bolsistas FIES correspondiam a 28% das matrículas no ensino superior privado (HOPER, 2017a).

³ Apesar da significativa taxa de privatização, seria injusto não ressaltar que, em comparação com o restante do ES no Brasil, a área de formação de professores é (ainda) menos privatizada.

⁴ Os dados do Censo da Educação Superior 2016 foram divulgados recentemente, ainda em formato parcial. Por isso, tivemos que optar por usar os dados mais recentes que permitiam a comparação pretendida (2014). O mesmo ocorre para o caso do estado de São Paulo.

mensalidades do EaD tenderam a cair nos últimos anos. De 2012 a 2017, já feitas as correções inflacionárias pelo IPCA, a mediana dos valores caiu de R\$ 347,98 para R\$ 279 (HOPER, 2017a). Quando se agrega o financiamento público ao setor privado com o uso do EaD, portanto, o potencial de lucratividade é ainda maior.

Neste ano de 2017, quando da expedição da Portaria Normativa MEC n. 11/2017 – que, dentre outras coisas, permitirá que as IES criem cursos 100% à distância, que aumentem o número de polos de EaD de forma mais fácil e rápida, atendendo à demanda por “agilidade” e “eficiência” das grandes empresas do setor –, a mesma Hoper chegou a afirmar que essa flexibilização seria algo como o fim do AI-5 da EaD. (HOPER, 2017b).

Os dados mais recentes do INEP, mostram que, entre 2006 e 2016, os cursos de licenciatura à distância saltaram de 181 para 663 (crescimento de 366,3%). Os presenciais passaram de 6.436 a 6.693 (crescimento de apenas 3,99%). Tomando como referência o número de concluintes nas licenciaturas em IES privadas, a mudança foi vertiginosa: em 2006, 6,3% dos concluintes em licenciatura se formaram no EaD, do total de 116.342 formandos. Em 2016, o número chegou a 49,4%, dentre os 160.401 formandos.

Os números do curso de pedagogia também são emblemáticos. Em 2016, o curso ocupou o terceiro lugar em número total de matrículas (679.286), mas foi o primeiro tanto em número de ingressantes (263.700) quanto de concluintes (125.099). Dados do ano de 2015, fornecidos pela Hoper, mostram que as matrículas no curso de pedagogia à distância superaram as presenciais, no setor privado (318.472 contra 211.215), sendo este o curso à distância com o maior número de estudantes matriculados, equivalente a 25,2% de todo o “mercado” de ES privado à distância.

A(S) POLÍTICA(S) PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No bojo deste processo de expansão privatizante e flexibilizante, a formação de professores tem seguido um itinerário que tende a reproduzir as características já apontadas. São elas, em resumo:

1) **fragmentação dos cursos de formação.** Esses cursos, em geral, já são mais baratos e atrativos ao setor privado de ES. Quando embalados por um discurso que está sempre a advogar a “urgência” da formação de professores (FREITAS, 2007, p. 1207-1209), somada à declarada escassez de recursos públicos para investir em políticas sociais como a educação (KUENZER, 2011), o crescimento privado vem a ocupar lugar estratégico nessas políticas. Nessas situações, metas como aquelas indicadas no PNE 2014-2024, que visam garantir a ampliação da formação de professores no nível superior, podem acabar produzindo resultados contraditórios e, o que é considerado avanço, tornar-se estímulo para o setor privado, gerando uma expansão em condições precárias. Prevalece a postura de enfrentar o problema com políticas pontuais, desvinculadas de políticas para modificar o trabalho docente e as formas de inserção no campo profissional, como carreira e salários.

2) **flexibilização curricular.** O próprio termo “flexibilização” funciona como eufemismo para o fato de que são mudanças que visam esvaziar a dimensão teórica e epistemológica do campo educacional na formação de professores, fazendo prevalecer concepções como a de “competências”, que valorizam o pragmatismo, e as visões individualizantes de formação (conjunto de *insumos* que se adquire, como em cursos, capacitações ou meras certificações, entre outras) (FREITAS, 2007). Neste âmbito, tem-se uma versão em que a noção de “aprender fazendo”, predominantemente individual, é sempre tido como superior às demais dimensões formativas, sobretudo aquelas que envolvem os conhecimentos já sistematizados nos conteúdos.

3) **perda de autonomia dos cursos.** A formação passa a ser cada vez mais parametrizada pelos objetivos exclusivos da educação básica, como se este profissional não estivesse inserido num mundo de relações e determinações para além do âmbito escolar. A BNCC, seja no caso do ensino fundamental, já elaborada, ou do ensino médio, em fase de elaboração, está sendo usada como condicionante das reformas em curso. O mesmo ocorre no caso da “reforma do ensino médio”⁵. Trata-se de um processo inverso, em

⁵ A reforma, instituída por medida provisória (MP n. 746/2016) e, posteriormente, convertida na Lei n.13.415/2017, promove – a pretexto de superar as divisões do conhecimento por disciplinas – um significativo esvaziamento dos conteúdos do ensino, o que vai pressionar por uma simplificação também da formação docente (via Base Nacional Comum Curricular), haja vista que a própria lei (Art. 7º., § 8º.) estabeleceu tal vinculação, antecipando-se à finalização da Base.

que literalmente é o currículo (ainda não pronto) que está servindo para induzir a uma nova configuração dos cursos de formação de professores.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

Há muitos anos, críticas aos cursos de formação de professores têm sido dirigidas às universidades públicas. Mais especificamente, às faculdades, centros ou departamentos de educação, em grande parte, as/os responsáveis pelos cursos de licenciaturas nessas instituições. Um dos motivos recorrentes nessas pretensas críticas, é o de que tais cursos seriam muito *teóricos*, supostamente desvinculados da realidade da escola e não voltados para a formação de professores/as.

Quase sempre, tais críticas revelam uma postura ideológica que busca esvaziar o papel político (e de referência) que muitas dessas IES tiveram e ainda têm no âmbito das políticas para formação de professores. Com a hegemonia neoliberal, construída a partir dos anos 1990, isso se ampliou. Deve-se destacar, nesse sentido, uma das características dessas políticas (com franca inspiração nas diretrizes emanadas dos organismos internacionais): a formação de professores, quase sempre, é tratada como um problema apenas de *formação*, isto é, de *cursos*, mas não como algo vinculado ao trabalho de modo geral (KUENZER, 2011; FREITAS, 2007). As universidades públicas, sobretudo no campo das ciências humanas, têm exercido um papel crucial na crítica àquelas visões romantizadas ou ideologizadas, nas quais o trabalho docente é tido como “vocação”, “missão”.

Mas uma autocrítica também é necessária quanto a essas instituições que, sob o ataque sistemático contra as suas licenciaturas, acabam por adotar, muitas vezes, discursos e posturas demasiadamente *autocentradas*. Nestas, valorizam-se os cursos de formação de professores das públicas, destaca-se seu papel de referência, declara-se publicamente a sua relevância, enfim, resiste-se, mas com certo viés de *fechamento*. Nesse contexto, o risco que se corre é de fechar os olhos para toda a diversidade do ES e dos cursos de formação de professores; uma realidade sobre a qual os conhecimentos produzidos, as posições críticas e capacidade de influência das IES públicas sobre a política educacional, podem/poderiam fazer a diferença.

No estado de São Paulo, o Conselho Estadual de Educação (CEE-SP) tem sido habilidoso ao focar suas críticas nos cursos de pedagogia da UNESP, UNICAMP e USP, fazendo um *jogo* no qual se tenta indispor essas universidades contra a sociedade, fazendo parecer que é delas a culpa por formar *maus* professores/as. Isso mobiliza e reforça preconceitos, como aqueles presentes na ideia de que “não estamos atendendo aos interesses da escola pública” ou de que “estamos formando professores muito teóricos”, que são elementos ideológicos decisivos para as propostas de flexibilização curricular, sobretudo naquilo que elas contêm de esvaziamento dos conteúdos.

O controle que, entre outros, o CEE-SP tem tentado imprimir sobre a formação de professores (dizendo que é perda de tempo ter “formação teórica”) se assemelha muito àquilo que os arautos do projeto “Escola sem partido” advogam: um professor sem autonomia, sem capacidade de lidar e compreender a realidade na qual se insere. Para esse controle, esvaziar os cursos de formação de professores é estratégico, mas eles só se tornam eficazes quando associados a outros controles que se abatem sobre a prática docente: o predomínio das avaliações por resultados e redução da qualidade a *indicadores*; o estímulo à concorrência entre docentes por melhores condições salariais via políticas de bonificação às avaliações individualizadas, entre outros.

Na política educacional vigente para a formação de professores, reforçam-se mutuamente duas características históricas da profissão docente no Brasil, reforçadas com o neoliberalismo: sua brutalização cultural (FERNANDES, 2010), que se expressa quase sempre em esvaziamento curricular; e seu pouco reconhecimento profissional (baixa remuneração, estigmatização, etc.), que redundam em desestímulo, adoecimento, falta de perspectivas, perda dos melhores egressos das IES.

Parece-nos, portanto, que não é possível fazer uma análise da política de formação de professores no Brasil, bem como apontar saídas para seus problemas, sem levar em conta essa diversidade e o fato de que, parcela bastante significativa dessa formação, está sendo feita bem longe das universidades públicas e, portanto, das instituições onde se pode exercer (ainda) algum tipo de controle social.

Sem uma revisão de toda a política para o ES, saídas efetivas, duradouras e transformadoras⁶ não são viáveis. Estamos diante de um problema que vai além das Faculdades, Centros ou Departamentos de Educação e dos cursos de licenciatura das melhores universidades. Não podemos nos acomodar em posturas defensivas. Igualmente improvável é que se encontre tais saídas duradouras apenas naquilo que se considera serem as *boas experiências* que se tornaram possíveis no âmbito desta política, mas que não conseguem afetar o grosso dos professores que estão sendo formados (como certas práticas no âmbito do PIBID, por exemplo).

COMO AS ATUAIS REFORMAS CURRICULARES PODEM SERVIR A ESSAS POLÍTICAS?

Para responder a essa pergunta é lícito recordar das velhas – mas não abandonadas – diretrizes do Banco Mundial, difundidas aqui a partir dos anos 1990. Nelas, há um elemento fundamental para a compreensão do momento atual das políticas para a formação de professores: para o Banco, o/a *professor/a* é considerado um “insumo” caro e ineficiente quando se trata de melhora da qualidade da educação básica. E, na lógica dominante, “insumos” desse tipo podem e devem ser evitados ao máximo. Em linhas gerais, defendia-se que:

1º.) a formação inicial é lenta e cara, devendo-se privilegiar a formação em serviço (treinamento), aquela que se dá sob o imperativo das relações de trabalho e também condicionada a ela (como as práticas de estímulo à competição, aos bônus etc.);

2º.) a formação oferecida deve ser *simplificada*, com base nas competências necessárias ao trabalho docente na educação básica. Além disso, estabeleceu-se uma vinculação quase que mecânica com os conteúdos do ensino: um “bom professor” seria aquele que estuda e domina o que vai ensinar na educação básica, razão pela qual não precisaria aprender muitos outros conteúdos no seu curso de formação inicial. O slogan que representa esse posicionamento é “os professores não conhecem a BNCC”;

⁶ Freitas (2007) refere-se a uma “política global de formação de professores”.

3º.) sempre que possível, deve-se usar materiais didáticos que dispensem parte do trabalho do professor, introduzindo pretensa previsibilidade e eficácia garantida no processo de ensino-aprendizagem;

4º.) fazer avaliações padronizadas e nacionais, se possível, baseadas num currículo único. Reduções, tanto no currículo da educação básica como no dos cursos de formação de professores, são fundamentais.

O QUE VEM PELA FRENTE?

Em outubro de 2017, o MEC anunciou o lançamento da “Política Nacional de Formação de Professores”. Sem ter ainda uma descrição completa dos mecanismos de implementação dessa política, seus elementos centrais já indicam o reforço das tendências até aqui resumidas: o primeiro é a criação da *residência pedagógica*, que objetiva ampliar a carga horária de formação *prática*⁷ nos cursos de licenciatura, somando-se a uma *Base Nacional de Formação Docente*, que sugere um currículo de formação de professores mais “flexível” no futuro⁸; o segundo, *flexibilização do Prouni*, vai ao encontro das demandas do setor privado de ES, que não tem conseguido preencher parcela das vagas disponibilizadas com recursos públicos. A “flexibilização” eliminará os critérios de comprovação de renda usados pelo programa para candidatos a uma segunda formação de licenciatura; o terceiro, é a estratégia de priorizar a formação continuada de professores por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), ou seja, via ensino à distância. Também se indica o objetivo de ampliar os cursos de mestrado profissionalizante como lócus da formação relativa aos “componentes curriculares da BNCC” (MEC, 2017).

⁷ Denominada “formação em serviço”, prevista para depois do segundo ano de graduação.

⁸ Parte dessa flexibilização estará conectada com o “novo” ensino médio (Lei n. 13.415/2017), que instituiu a possibilidade de parte da formação nesta etapa ser *validada* no ES (créditos). Na apresentação feita pela Secretária-Executiva do MEC, por ocasião do anúncio da nova política de formação de professores, apontava-se o objetivo de: “Incentivar, no ensino médio, a criação de itinerário formativo em educação, incluindo esse tempo como possível etapa inicial da formação de professores em nível superior, como forma de incentivar os estudantes de ensino médio a seguirem carreira docente” (CASTRO, 2017). Ou seja, a pretexto de incentivar o ingresso na docência, o MEC propõe que os cursos de licenciatura sejam enxugados, “poupando” os estudantes de certos conteúdos já vistos no ensino médio, o que reforça aquela perspectiva de que, para ter “bons professores” basta que estes dominem os conteúdos do currículo da educação básica (agora, os da BNCC), ao passo que uma formação mais ampla e geral (teórico-científica no campo da educação) seria dispensável.

Em consonância com as medidas ora anunciadas pelo MEC, outra referência emblemática para responder à questão deste subitem é a noção de expansão do ensino superior presente no Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.005/2014), que mantém como prioridades a expansão do ensino via ensino à distância e com suporte principal das políticas de parcerias do setor público com o privado (FIES e Prouni) (MINTO, 2017). Sobre isso, e recuperando questões já trabalhadas no referido texto, destacamos algumas tendências do PNE 2014-2024 para problematização:

- 1^a.) no quesito elevação da qualidade, o ensino superior privado é tratado de forma mais “branda” que o público, sendo menos exigido;
- 2^a.) as metas/estratégias de expansão, que são condizentes com o modelo precarizante do Reuni, não se aplicam aos cursos à distância. Ou seja, com o EaD o plano é menos exigente, também;
- 3^a.) o EaD só é *lembrado* quando se trata de receber maior aporte de recursos públicos do FIES/Prouni⁹.

Uma ilustração de como pode ser nefasta a mistura de incentivo público com finalidade lucrativa no ES privado, ficou evidenciada numa propaganda feita para divulgar os “produtos” da maior IES do país e do mundo, tendo como garoto-propaganda um conhecido apresentador de televisão. No intuito de vender cursos de complementação pedagógica, sugeria-se que o trabalho docente seria como um expediente para complementação de renda, isto é, algo transitório enquanto não se encontra opção melhor¹⁰. Trata-se de um bom retrato do que são as concepções dominantes de formação e de trabalho docente hoje: um trabalho de segunda categoria (“bico”) que, por isso, não demanda formação sólida ou aprofundada.

Mas o quadro tornou-se ainda mais desafiador – e desanimador – pois, se com o PNE 2014-2024 as coisas já não estavam muito favoráveis, com a aprovação da EC n. 95/2016, a (contra)reforma do ensino médio, e os demais ataques que a educação pública vêm sofrendo, torna-se ainda

⁹ Tramita no Congresso Nacional, o PL n. 5.797/2009, que propõe estender o FIES/Prouni aos cursos de graduação EaD. Este PL foi aprovado na Comissão de Educação da Câmara em maio 2015.

¹⁰ Sobre as críticas e repercussões negativas da referida propaganda, ver Cabral (2017) e Noronha (2017).

mais temerário o que vem pela frente. Uma implementação efetiva dos dispositivos, metas e estratégias do PNE, já seria até positiva a essa altura do campeonato.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que haja um movimento contraditório no campo da formação de professores, marcado por disputas de longa data e regulamentações que não instituem uma política linear e orientada por uma única concepção, mesmo em momentos de nítido centralismo autoritário por parte do Estado brasileiro (pós-impeachment, sobretudo), pode-se dizer que as tendências em curso apontam para uma política de formação de professores cada vez mais sintonizada com os preceitos mencionados anteriormente. Ou seja, existe uma política *mais ou menos* comum que vem sendo implantada nas últimas três décadas e da qual nem o PNE, a BNCC ou a anunciada “nova” política nacional de formação de professores destoa, para ficar apenas em exemplos recentes.

Por razões distintas daquelas defendidas por Alves (2017), mas convergindo noutros aspectos, como aquele em que a autora afirma ser necessário criar “outros caminhos”, para que a nossa resistência não nos paralise *no campo de luta* das forças retrógradas que combatemos, defendemos que, mesmo em momentos difíceis como o atual – em que, até para resistir, por vezes é preciso fazer algo novo – não se deve perder de vista demandas e bandeiras históricas que permanecem essenciais. A seguir citamos algumas.

É preciso combater algo que o PNE veio a reforçar: a **indiferenciação** entre público e privado no campo da educação. Nesse sentido, todo cuidado é requerido com algumas noções presentes no plano:

a) *o ensino é um “bem público” ou um “bem de natureza pública”*. Com essas noções vagas, pode-se estar advogando um tipo de ensino cujas qualidades e padrão não são condicionados pela forma como é organizado socialmente. Como consequência, a transferência de recursos públicos para o ES estaria legitimada, haja vista seu “interesse público” em oferecer cursos para uma área tão importante como é a formação de professores/as.

b) *ensino público é igual a ensino gratuito*. A ideia da gratuidade como garantia suficiente do caráter público do ensino está presente na Lei n. 13.005/2014, Art. 5º., § 4º., e enseja uma leitura que referenda o privado como inexorável, em dois sentidos: de que sem as IES privadas nunca haverá universalização do direito à educação superior; e de que as IES públicas só poderão contribuir com a democratização do acesso se se tornarem mais *eficientes*, isto é, se se deixarem permear ainda mais pelas lógicas e dinâmicas privadas de funcionamento e operação.

c) *na ideia de que, em termos de formação de professores, mais é sempre melhor*. Tratar de questão tão essencial, de forma pretensamente independente das condições em que se realiza, é um risco enorme. O controle público/estatal continua sendo fundamental nesse campo. Devem ser rechaçadas as iniciativas mirabolantes do ensino privado com fins lucrativos e das grandes corporações (como a Google), ou, ainda, fundações privadas ligadas ao empresariado brasileiro e estrangeiro, nessa área.

É nosso dever, enquanto educadoras e educadores, vinculados ou não à área específica da pesquisa em educação, zelar pela radicalidade de nossas análises, independentemente de conjunturas específicas (como de governos, de gestões universitárias ou escolares). Trata-se de olhar para aquilo que os problemas têm de mais concreto e contextualizado. Um problema recorrente nas pesquisas acadêmicas da área de educação é, a título de fazer análises críticas, confundir (banalizando-a) a categoria *contradição* com um mero “ver o lado positivo em cada programa de governo” no que se refere à formação de professores.

Ademais, é crucial evitar a noção, por vezes cômoda, de que uma *política* de formação possa ser entendida como somatório de programas parciais, sujeitos às instabilidades de poderes e financiamentos instituídos.

No âmbito das universidades, é preciso fazer ainda outras escolhas. Modismos em voga nas melhores IES, como por exemplo, o da *internacionalização* da pesquisa e do ensino, que via de regra são assumidos como modelo de qualidade, desviam recursos que poderiam fazer a diferença na formação de professores. Fernandes (1989, p. 84-85), sabiamente, já dizia que, no capitalismo periférico, esse processo potencializava nossa heteronomia cultural e científica, pois deslocava “para o plano ideal e

abstrato a confrontação crítica com a sociedade”, fazendo da universidade uma instituição “conformista”. Hoje, as pressões por alcançar *padrões internacionais*, intimamente conectadas com o chamado *produtivismo acadêmico*, funcionam como uma espécie de expediente “pacificador”. O pretexto da *internacionalização*, na prática, fragiliza o potencial dessa instituição em atender a necessidades locais, regionais e nacionais¹¹, o que tem contribuído para naturalizar, entre seus quadros, um papel que Fernandes chamara de “guardiões culturais da ordem”.

Será que esta universidade pública, pressionada para ser *produtiva* e de *padrão internacional*, poderá contribuir para a construção de uma outra política para a formação de professores? Ao nosso ver, não há motivos para otimismo nesse cenário. A clássica pergunta *o que fazer?* teria que assumir, aqui, uma configuração distinta: a do *quem está disposto a fazer?*. Não se trata de concordar com discursos apologeticos, que afirmam ser a *internacionalização* e o *produtivismo* tendências *irreversíveis*, mas de perguntar: quem está disposto a lutar por uma universidade com outras prioridades, que não aquelas firmemente impostas por esse paradigma heterônimo das avaliações e do padrão de financiamento vigentes?

São essas modestas contribuições que por ora podemos deixar à disposição dos leitores e leitoras.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. G. Formação de docentes e currículos para além da resistência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, out. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000400202&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 17 out. 2017.

BIANCHETTI, L.; VALLE, I.; PEREIRA, G. *O fim dos intelectuais acadêmicos?* induções da CAPES e desafios às associações científicas. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

BRASIL. INEP. *Censo da educação superior 2016: principais resultados*. Brasília, DF: INEP, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/censo_superior_tabelas.pdf>. Acesso em: 16 out. 2017.

¹¹ Diversos estudos têm sido produzidos sobre essa temática. Recomendamos, fortemente, a leitura de Bianchetti;Valle; Pereira (2015).

CABRAL, G. P. Faça um “bico” de professor e aumente sua renda! *UOL Educação*, São Paulo, 21/08/2017. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/colunas/guilhermecabral/2017/08/21/faca-um-bico-de-professor-e-aumente-sua-renda.htm>>. Acesso em: 17 out. 2017.

CASTRO, M. H. G. *Política Nacional de Formação de Professores*. [apresentação de slides]. 18/10/2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=55921>>. Acesso em: 20 out. 2017.

FERNANDES, F. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. _____ . A formação política e o trabalho do professor. In: OLIVEIRA, M. (Org.). *Florestan Fernandes*. Recife: Editora Massangana, 2010. p. 119-140.

FREITAS, H. C. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

HOPER EDUCAÇÃO. *Cenário mercadológico educacional: Brasil 2017* [infográfico]. Foz do Iguaçu: Hoper Educação, 2017a. Disponível em: <<http://www.hoper.com.br/>>. Acesso em: 19 set. 2017.

HOPER EDUCAÇÃO. *MEC muda regras da educação a distância, e vem queda nas mensalidades*. 10/07/2017 [2017b]. Disponível em: <<http://www.hoper.com.br/single-post/MEC-MUDA-REGRAS-DA-EDUCACAO-A-DISTANCIA-E-VEM-QUEDANAS-MENSALIDADES>>. Acesso em: 6 out. 2017.

KUENZER, A. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011.

MEC lança Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica. 18/10/2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=55921>>. Acesso em: 20 out. 2017.

MINTO, L. W. A educação superior entre o público e o privado: do PNE à PEC 241/2016. In: SILVA JÚNIOR, J. et al. (Org.). *Política de educação superior brasileira: apontamentos e perspectivas*. Belo Horizonte: Traço Fino / Fac. de Educação da UnB, v. 1, p. 17- 44, 2017.

MINTO, L. W.; MINTO, C. Incríveis legados da “reforma universitária” de 1968. *Pensata: revista dos alunos do programa de pós-graduação em ciências sociais da UNIFESP*, v. 2, n. 1, p. 72-89, dez. 2012.

NORONHA, M. I. Ser professor não é “bico”. *Carta Educação*, São Paulo, 13/09/2017. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/artigo/ser-professor-nao-e-bico/>>. Acesso em: 17 out. 2017.

TUFFANI, M. Deputado quer ‘aliviar’ obrigação de universidades com pesquisa. *Direto da Ciência: análise, opinião e jornalismo investigativo*. 06/09/2016. Disponível em: <<http://www.diretodaciencia.com/2016/09/06/deputado-quer-aliviar-obrigacao-de-universidades-com-pesquisa/>>. Acesso em: 06 out. 2017.